

Scheuerl, Hans

Die Einheit der Grundbildung und die Typen der höheren Schule

Einsichten und Impulse. Wilhelm Flitner zum 75. Geburtstag am 20. August 1964. Weinheim : Beltz 1964, S. 96-116. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft ; 5)



Quellenangabe/ Reference:

Scheuerl, Hans: Die Einheit der Grundbildung und die Typen der höheren Schule - In: Einsichten und Impulse. Wilhelm Flitner zum 75. Geburtstag am 20. August 1964. Weinheim : Beltz 1964, S. 96-116 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-234966 - DOI: 10.25656/01:23496

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-234966>

<https://doi.org/10.25656/01:23496>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

5. Beiheft

Einsichten und Impulse

Wilhelm Flitner zum 75. Geburtstag

am 20. August 1964



Verlag Julius Beltz · Weinheim/Bergstraße

Zeitschrift für Pädagogik · Verlag Julius Beltz Weinheim

Anschrift des geschäftsführenden Herausgebers: Prof. Dr. Georg Geißler, 2 Hamburg-Langenhorn 1, Kiwittsmoor 55

Anschrift der Schriftleitung: Dr. Wolfgang Scheibe, 8 München 9, Schönstraße 72 b

Anschriften der anderen Herausgeber: Prof. Dr. Fritz Blättner, 23 Kiel, Sternwartenweg 8; Prof. Hans Bohnenkamp, 45 Osnabrück, Stüvestraße 3; Prof. Dr. Otto Friedrich Bollnow, 74 Tübingen, Waldeckstraße 27; Prof. Dr. Wolfgang Brezinka, Innsbruck/Österreich, Fürstenweg 10; Prof. Dr. Josef Dolch, 66 Saarbrücken 3, Hellwigstraße 19; Prof. Dr. Andreas Flitner, 74 Tübingen, Im Rotbad 43; Prof. Dr. Wilhelm Flitner, 2 Hamburg-Großflottbek, Sohrhof 1; Prof. Dr. Oskar Hammelsbeck, 56 Wuppertal-Barmen, Ottostraße 23; Prof. Dr. Martinus J. Langeveld, Prins Hendriklaan 6, Bilthoven/Holland; Prof. Dr. Ernst Lichtenstein, 44 Münster/Westfalen, von-Esmarch-Straße 91; Prof. Dr. Hans Scheuerl, 6241 Schneidhain/Taunus, Rossertstraße 5; Prof. Dr. Franz Vilsmeier, 68 Mannheim, Hornisgrindestraße 6.

Anschriften der Mitarbeiter dieses Heftes (soweit nicht schon oben angeführt): Privatdozent Dr. Hans Bokelmann, 852 Erlangen, Burgbergstr. 59; Prof. Dr. Karl Erlinghagen, 6 Frankfurt/Main 10, Offenbacher Landstraße 224; Prof. Dr. Gottfried Hausmann, 2 Hamburg 13, Abteistraße 24; Prof. Dr. Ludwig Kiehn, 2 Hamburg-Blankenese, Strohrredder 19; Prof. Dr. Hermann Röhrs, 69 Heidelberg, Hauptstraße 235; Prof. Dr. Hans Wenke, 2 Hamburg-Wellingsbüttel, Barkenkoppel 15.

Der Titel „Einsichten und Impulse“ ist der Urkunde über die Verleihung des Hansischen Goethepreises 1963 an Wilhelm Flitner entnommen.

Weitere Beiträge zum 75. Geburtstag von Wilhelm Flitner sind in dem gleichzeitig erscheinenden Heft 4 der Zeitschrift für Pädagogik abgedruckt.

Hingewiesen sei auch auf eine Arbeit von Otto Friedrich Bollnow, die ebenfalls Wilhelm Flitner zugedacht, wegen ihres über einen Zeitschriftenbeitrag hinausgehenden Umfangs aber als selbständige Schrift erschienen ist: Die pädagogische Atmosphäre. Untersuchungen über die gefühlsmäßigen zwischenmenschlichen Voraussetzungen der Erziehung. In: Anthropologie und Erziehung Bd. 12. Quelle & Meyer. Heidelberg 1964.

© 1964 Verlag Julius Beltz, Weinheim/Bergstr.

Gesamtherstellung: Offsetdruckerei Julius Beltz, Weinheim/Bergstr.

Deutsches Institut
für Internationale
Pädagogische Forschung
Bibliothek
Frankfurt/Main

Inhaltsverzeichnis

Ernst Lichtenstein: Die letzte Vorkriegsgeneration in Deutschland und die hermeneutisch-pragmatische Pädagogik	5
Hans Bohnenkamp: Die Jugend vom Hohen Meißner	34
Oskar Hammelsbeck: Pädagogische Provinz	44
Hans Bokelmann: Das Normproblem in der Pädagogik	60
Georg Geißler: Freiheit und Gleichheit in der Bildungsorganisation . . .	80
Hans Scheuerl: Die Einheit der Grundbildung und die Typen der höheren Schule	96
Ludwig Kiehn: Das Wirtschaftsgymnasium	117
Hans Wenke: Strukturen und Lebensformen neuer Universitäten	132
Franz Vilsmeier: Das Ende der seminaristischen Lehrerbildung	153
Karl Erlinghagen: Die innere Begründung katholischer Pädagogischer Hochschulen	175
Wolfgang Scheibe: Das Thema „Erziehung“ in der Planung und Praxis der Volkshochschule	194
Wolfgang Brezinka: Verantwortliche Jugendarbeit heute	207
Hermann Röhrs: Die Pädagogik im Rahmen der Entwicklungshilfe . . .	238
Gottfried Hausmann; „What new literates can read“	258

Die Einheit der Grundbildung und die Typen der höheren Schule

von Hans Scheuerl

1.

In einem der schulpolitischen Hauptdokumente des letzten Jahrzehnts, im „Rahmenplan“ des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen¹⁾, sind für Aufbau und Gliederung unseres Schulwesens zwei Grundsätze formuliert, von denen jeder für sich einleuchtet, und deren Zusammenstimmung doch problematisch ist. Der eine Grundsatz besagt, daß in unserer modernen gesellschaftlichen Vielfalt dem Widerstreit partikulärer Interessen eine *„Ordnung des Schulwesens“* gegenüberzustellen sei, *„die auf einem für das ganze Volk verbindlichen Fundament der Bildung und Gesittung beruht“* (1)²⁾. Der andere Grundsatz aber lautet: *„Bildung fordert Mut und Entschiedenheit: sie soll dem Leben eine Richtung geben“* (33)²⁾.

Damit sind zwei Thesen formuliert, die zueinander theoretisch wie praktisch in Spannung stehen. Denn wie müßte und könnte in unserer vielgeteilten Welt eine öffentliche Schulbildung beschaffen sein, die beiden Forderungen in gleichem Maße gerecht werden sollte: Verbindliches Fundament für das „ganze Volk“ zu sein und doch dem Leben eine kompromißlose Richtung zu geben? In „allen Schularten gemeinsam“ (2), wie es an anderer Stelle des Rahmenplans heißt, die *„geistige Einheit des Volkes in den elementaren Grunderfahrungen“* (16) zu stiften und zu erhalten — und gleichzeitig doch die *„Entschiedenheit“* von *„klar ausgeprägten Typen“* (32)²⁾ zu zeigen, welche vom Einzelnen notwendig immer auch *„Verzicht und Begrenzung“* (33) verlangen? Mit anderen Worten: Wie sollen sich Einheit und Typisierung in unserer allgemeinen Schulbildung zueinander verhalten?

Mit einem einfachen „Sowohl — als auch“ oder mit sogenannten „Synthesen“ wird dem Problem nicht beizukommen sein. Zwischen einem für alle verbindlichen Fundament und einer auf Entscheidung und Begrenzung beruhenden Lebensform oder -richtung kann es keinen „Kompromiß“, sondern nur entweder einen Konflikt oder ein bis ins Detail zu bestimmendes

1 Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen, Folge 3: Rahmenplan zur Umgestaltung und Vereinheitlichung des allgemeinbildenden öffentlichen Schulwesens, Stuttgart 1959, (Seitenangaben in Klammern bei den Zitaten).

2 Hervorhebungen von mir.

Wechselverhältnis der Stufung und Gliederung des Gemeinsamen und des Trennenden geben; tertium non datur.

Offensichtlich haben wir es bei diesem Prinzipienkonflikt mit einer pädagogisch-politischen Antinomie zu tun, bei deren theoretischer Unauflösbarkeit ein allzu langer Aufenthalt in abstracto unproduktiv wäre. Statt in dialektischen Dreischritten oder ähnlichen begrifflichen Bemühungen nach vermeintlichen „Aufhebungen“ des Gegensatzes auf „höheren Ebenen“ zu suchen, verdeutliche man sich besser die gegebenen Spannungspole selbst und damit den Entscheidungsspielraum, in welchem eine *praktische* Lösung des Problems auch dann zu leisten sein wird, wenn es eine eindeutige theoretische Lösung nicht geben sollte. Solches Vorgehen wäre ähnlich der Methode, mit welcher *Schleiermacher* an die pädagogischen Generalfragen seiner Zeit herangegangen ist³). Wissenschaftliche Besinnung hat die Spannungen des Lebens nicht aufzuheben, sie gar durch voreilige Harmonisierungsversuche zu verschleiern, sondern sie deutlich zu zeigen. Die Entscheidung darüber, wie die bewußt gemachte Spannung praktisch zu meistern sei, bedarf dann in vielen Fällen einer Setzung des Willens, die als solche kein theoretischer Akt mehr ist. In *Schleiermachers* Worten: „Die Dignität der Praxis ist unabhängig von der Theorie; die Praxis wird nur mit der Theorie eine bewußtere“⁴).

Dieser scheinbar resignierende Verzicht auf höhere Synthesen schützt in Wahrheit vor mancher emphatischen Mogelei. Die Rückverweisung des Problems an die Praxis, wie sie uns der „Idealist“ und „Romantiker“ *Schleiermacher* lehrt, ist ein nüchterner, realitätsverbundener, kritischer Besinnung besonders angemessener Weg. Fragen wir also, welche Formen praktischer Vereinbarkeit des theoretisch Getrennten es in der Wirklichkeit der pädagogischen Institutionen und ihrer Programme gibt.

2.

Auf den ersten Blick finden wir in Schulen und Schulordnungen eine solche Fülle an Mischungsformen vollzogener oder gewünschter Verwirklichungen beider Prinzipien, daß man ohne das Wagnis des Typisierens und Vereinfachens kaum bis zu unserer Entscheidungsfrage wird durchkommen

³ cf. etwa die Spannung zwischen dem „universellen“ und dem „individuellen“ Ziel der Erziehung in *Schleiermachers* Pädagogischen Vorlesungen von 1826 (Päd. Schriften, hg. von C. Platz, Langensalza ³1902, 36): „Die Erziehung soll den Einzelnen ausbilden in der Ähnlichkeit mit dem größeren moralischen Ganzen, dem er angehört“, heißt der eine Satz; der andere aber: „Das Ende der Erziehung ist die Darstellung einer persönlichen Eigentümlichkeit des Einzelnen“.

⁴ *Schleiermacher*, 1. c., 7.

können. Betrachten wir hier nur den Bereich der sogenannten „höheren Bildung“:

Das alte „*humanistische*“ Gymnasium zeigte in seiner klassischen Konzeption mit der Beschränkung auf wenige, aber ergiebige „gelehrte“ Fächer und Gegenstände eine ebenso große Entschiedenheit wie sein weltmännischer jüngerer Bruder aus der Aufklärungs- und beginnenden Industriezeit, die „*realistische*“ Schule⁵⁾. Aber diese Entschiedenheit war von Anfang an bedroht durch Mischungen und Verwischungen. Das begann schon bei der ersten wirksamen Umsetzung der *Humboldt-Süvernschen* Ideen in die Wirklichkeit während der zwanziger Jahre des vorigen Jahrhunderts unter *Johannes Schulze*. *Friedrich Paulsen* hat dann den Prozeß der Etablierung eines gleichberechtigten realistischen Typus der höheren Schule neben dem Gymnasium als Ablösung des „*Utraquismus*“ durch das „*dualistische*“ Schultypensystem beschrieben⁶⁾; einen Prozeß, der schließlich seit den Schulreformen der Jahrhundertwende⁷⁾ zu jenem Nebeneinander der drei und mehr höheren Schultypen geführt hat, mit denen wir es auch heute noch im wesentlichen zu tun haben.

Den Schulmännern, die hier — je nachdem als Reforme oder Bewahrer — auf Mut und Entschiedenheit beim Differenzieren der Bildungstypen drängten, standen von Anfang an auch immer andere gegenüber, die sich — ebenfalls reformierend oder bewahrend — für eine Reduktion der Gegensätze durch Betonung der gemeinsamen Wurzeln und für eine Stärkung der verbindenden Fundamente einsetzten. Hier haben wir also eines der großen Beispielfelder für unseren Prinzipienkonflikt. Daß *Friedrich Paulsen* in seiner für das weitere Problembewußtsein maßgeblich gebliebenen Darstellung die Vermittler zwischen den Gegensätzen etwas abschätzig „*Utraquisten*“ nannte und sie fast allein für das oft beklagte Überbürdungsproblem verantwortlich machte, ist bezeichnend für die geringe historische Chance, die diese Gruppe generationenlang tatsächlich hatte, obwohl zu *Paulsens* Zeit alle Welt doch schon längst von den Schlagworten „*Einheit*“ und „*Ganzheit*“ widerhallte. Aber auch solche Parolen sind verschiedener Auslegungen fähig, je nachdem ob man sie auf die Entschiedenheit einer Lebensform oder auf die Fundamente der gemeinsamen Bildung bezieht.

⁵ cf. *Herman Nohl*: Die pädagogischen Gegensätze, in: Päd. Aufsätze, Langensalza ²1929, 100 ff. — *Eduard Spranger*: Grundstile der Erziehung, in: Pädagogische Perspektiven, Heidelberg ⁷1962, 102.

⁶ *Friedrich Paulsen*: Geschichte des gelehrten Unterrichts, 2. Band, Berlin/Leipzig ³1921, 445f und 645ff — *Derselbe*: Das deutsche Bildungswesen, Band I, Berlin/Leipzig ⁶1928, 125 und 127.

⁷ cf. *Fritz Blättner*: Das Gymnasium, Heidelberg 1960, 223ff.

Die vereinenden und vermittelnden Kräfte unterlagen dem damals allgemeinen Trend zur gegenseitigen Abhebung der Typen, oder sie errangen wie der Deutsche Einheitsschulverein und seine Nachhuten nur partielle Erfolge, die in ihrer Wirkung zum Teil sogar zum Gegenteil des Erstrebten führten: Ihre Reformanstalten, als Gegenreformen und vereinender Rahmen für die sich trennenden Typen geplant, traten nun noch zusätzlich neben die alten und die arrivierten Formen, die sie eigentlich hätten verklammern sollen. So vermehrten sie noch das Vielerlei.

Auch die mit Leidenschaft geführten Debatten der Reichsschulkonferenz von 1920, deren Redner sich bemühten, der Forderung des Artikel 146 der Weimarer Verfassung nach Gestaltung des Bildungswesens zu einem „organischen“ Ganzen pädagogische Substanz und eine verbindliche Auslegung zu geben, konnten diese historische Entwicklung nicht wirksam verändern. Und als *Hans Richert* im Preußischen Ministerium als Referent jene Neuordnung des höheren Schulwesens in die Wege leitete, die — von einigen Änderungen der Nomenklatur und einigen Unterbrechungen der nationalsozialistischen Ära abgesehen — bis heute die offizielle Struktur unseres höheren Schulwesens bestimmt hat, da trat die These von der notwendigen Entschiedenheit und Richtungsklarheit aller Schulbildung, wie sie nur in deutlich getrennten Schultypen zu gewinnen ist, nahezu ungehemmt ihren Siegeszug an.⁸⁾

3.

Richert stand in dem gleichen Konflikt, wie wir ihn ein Menschenalter später in den beiden Thesen des Rahmenplans ausgedrückt finden. Und er war sich bewußt, daß es für diesen Konflikt keine eindeutige theoretische Lösung gibt, die alle Argumente in sich aufheben könnte. Wenn man vorankommen wollte, war das Dilemma nur durch einen politischen Entschluß zu beenden. „Elastische Einheitsschule“ oder Parallelität klar getrennter Typen — das war für ihn die schulorganisatorische Alternative. Zwar setzten sich damals, wie er in der von ihm verfaßten Denkschrift des Ministeriums feststellte, auch in Preußen „sehr namhafte Pädagogen“ für die elastische Einheitsschule ein; die Domschule zu Lübeck, die „neben anderen Schulen dieses Schulideal mit großem Erfolge in die Wirklichkeit umgesetzt“ hat, wurde von ihm eigens hervorgehoben. Doch die Argumentation seines Plans war voluntativ und mußte es wohl sein: „Da Preußen . . . den . . . Weg der

⁸ *Hans Richert*: Die Neuordnung des preußischen höheren Schulwesens, Denkschrift des Preußischen Ministeriums für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung, Berlin 1924 — *Derselbe*: Richtlinien für die Lehrpläne der höheren Schulen Preußens, Berlin 1925 — *Derselbe*: Die deutsche Bildungseinheit und die höhere Schule, Tübingen 1920.

Beibehaltung der festen Schulformen zu gehen *entschlossen* ist, muß es seinen Standpunkt der elastischen Einheitsschule gegenüber begründen.“⁹⁾

Die Begründung, die dem Entschlusse folgt, läßt sich mit einigen Zitaten der preußischen Denkschrift in Kürze umreißen: „Der Hauptkampf der Schulreformer hat immer [!] dem von Schulze dem preußischen Bildungswesen aufgezwungenen Ideal einer allseitigen Bildung, der Allgemeinbildung, gegolten“ (6f). „Die führenden Geister Deutschlands haben anerkannt, daß eine einheitliche Zusammenfassung des gesamten Kulturgehalts in einem Bewußtsein nicht mehr möglich und deshalb erst recht eine inhaltliche Gleichheit der Bildung in allen Individuen durch unsere gegenwärtigen Zustände ausgeschlossen sei“ (7). Eine einheitliche höhere Schule habe zudem den Mangel, „daß die Kernfächer bei der bunten Mannigfaltigkeit der sie überwuchernden Wahlfächer ohne innere Beziehung und ohne innere Konzentration“ blieben (13) und daß eine solche Schule daher ihre Schülerschaft notwendig zersplittere und zerstreue. Die vier geschichtlich gewordenen Schultypen hingegen könnten und sollten ihre Schüler auf je ein besonderes Bildungsideal konzentrieren. Der Grundgedanke von *Richerts* Reform besteht deshalb darin, „daß jeder Schulart ein Kulturbezirk zur besonderen Pflege überwiesen wird, so daß erst in der Zusammenarbeit aller vier Schulformen die Gesamtheit der unserer höheren Bildung gestellten Aufgaben erfüllt wird“ (21): Dem altsprachlichen Gymnasium wird der „Kulturbezirk“ der Antike, dem (neusprachlichen) Realgymnasium der „moderne Europäismus“ (44) und die „Auseinandersetzung mit der westlichen Kultur“ (45) zugeteilt, während an der Oberrealschule „die mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer die Führung haben“ (48) und die Deutsche Oberschule schließlich sich unmittelbar „kulturkundlich“ auf die Kernbereiche deutschen Werdens und Wesens konzentrieren soll¹⁰⁾. Das „ausgesprochene Ziel der Reform ist, die Eigenart der betreffenden Schulform stark herauszuarbeiten“; jeder der Schultypen soll sich „bewußt auf das betreffende Bildungsideal einstellen und sich dem eigentümlichen Bildungsgedanken dienend einordnen“ (28).

So weit, so klar — eine entschiedene Konzeption. Doch genauerem Zusehen zeigt sich, daß die Antinomien damit nicht behoben, ihre Dilemmata nur verschoben sind. Denn je einprägsamer und stärker die Eigenart der

9 Die Neuordnung . . . , Denkschrift, 1. c., 12 (Hervorhebung von mir); die folgenden Zitate (Seitenangaben in Klammern) aus demselben Text.

10 Zur Kritik der „Kulturkunde“, auf die ich hier nicht näher eingehen kann, cf. *Theodor Litt*: Gedanken zum „kulturkundlichen“ Unterrichtsprinzip, in: *Die Erziehung*, I, 1926, 38ff und 99ff — *Derselbe*: Möglichkeiten und Grenzen der Pädagogik, Leipzig 1926.

jeweiligen Schulform profiliert wird, desto vager und ungenauer bestimmbar bleibt die „deutsche Bildungseinheit“, um die es derselben Reform erklärtermaßen doch auch geht. Sie bleibt einer nicht näher definierten, wenn auch mehrfach genannten „Zusammenarbeit aller Schulen“ (8, 21) oder dem künftigen Leben der Schüler überantwortet, die als verschieden Gebildete einander im Leben schon noch begegnen werden. In Lehrplan und Schularbeit selbst aber ist der gemeinsame geistige Nenner nur noch in Formalien oder inhaltlich allein in den sogenannten „kulturkundlichen Fächern“ zu suchen, wenn nicht gar nur noch in der abstrakten Verdünnung der „Verbindungs-
linien von der für die Schulart charakteristischen Fächergruppe zur deutschen Kultur“ (21).

Der Gedanke der „tiefen Einwurzelung“ eines jeden Schülers wenigstens „in einen besonderen Bezirk unseres Kulturlebens“ schien aber diesen Preis wert zu sein. Glaubten doch die Reformer, damit zugleich „das Hauptübel unseres Schulwesens“, „die qualitative Überbürdung“ an der Wurzel zu fassen (22). Nun sind die Wurzeln *dieses* Übels freilich von vielfältiger Art. Auch sind sie in verschiedenen Einzelbezirken unseres Kulturlebens ziemlich gleichmäßig verbreitet. Ihre Beschneidung ist für die Gesamtheit des Schulwesens so nötig wie für jeden einzelnen Zweig. Und daß die Klagen darüber, die seit *Schulzes* preußischem Gymnasium bestehen, trotz *Richert* auch bis heute nicht verstummt sind, zeigt, wie sehr auch in klar ausgeprägten Typen die Wucherungserscheinungen noch nicht schon durch die Typisierung als solche verhindert sind. Wenn schon „eine einheitliche Zusammenfassung des gesamten Kulturgehalts in einem Bewußtsein nicht mehr möglich“ (7), eine akzentuierende Reduktion des in der Schule zu Bewältigenden also unerläßlich war, so hätte prinzipiell eine Reduktion auf gemeinsame „*Kerne*“ des Ganzen, wie es die Verfechter der elastischen Einheitsschule wollten, ebenso sinnvoll sein können wie die von *Richert* nun vollzogene Reduktion aus „besondere Bildungsbezirke“. In der Denkschrift wird aber so argumentiert, als könne nur die zweite Art der Reduktion das Übel der konturlosen Stoffbürde bannen.

Bezeichnend ist in diesem Zusammenhang auch, was *Richert* über das Realgymnasium sagt: „Das Realgymnasium verdankt seine . . . bewährte Beliebtheit nicht wie die anderen Schultypen einem ausgesprochenen Bildungsideal, sondern stellt einen Kompromiß dar . . . Man hat die Antike, die modernen Kulturen des Auslandes, die mathematisch-naturwissenschaftlichen Bildungskräfte und die kulturkundlichen Fächer ins Gleichgewicht gebracht und damit tatsächlich das Ideal der ‚allgemeinen Bildung‘ zu verwirklichen getrachtet.“ (43) Aber obwohl es „die beliebteste Schulart“ (aus bloß banausischem Utilitarismus der Eltern offenbar!) ist, kann seine

„Eigenart . . . nicht herausgearbeitet werden, sie muß ihm vielmehr erst gegeben werden“ (44). *Richert* sucht sie in den „großen, auf die deutsche Kultur einwirkenden Kulturkreisen“ des neuzeitlichen England und Frankreich. Der bereits feststehende Entschluß, die vier historisch gegebenen höheren Schultypen beizubehalten und auszubauen, läßt für jeden von ihnen eine passende Theorie suchen und finden.

Zunächst sieht es dabei so aus, als stünden die vier „Kulturbezirke“ und die ihnen zugeordneten Schultypen auf gleicher Ebene. Tatsächlich aber sind nur das altsprachliche Gymnasium und die Oberrealschule durch „Kulturbezirke“ definiert, die zueinander auf annähernd gleicher Ebene in Kontrast stehen, während Realgymnasien, Reformrealgymnasien, Lyzeen und Oberlyzeen für Mädchen und zum Teil sogar *Richerts* eigenste Deutsche Oberschule nur rationalisierend dem durch Willensentschluß gesetzten System, dem sie ihre Wurzeln gar nicht verdanken, mit einer nachgeholtten Theorie einverleibt wurden. Selbst für die Oberrealschule gilt dies zum Teil, wenn man sich das viele Zwar und Aber einmal genauer ansieht, das zur Begründung und Abgrenzung ihres Fremdsprachenunterrichts gegenüber dem der Realgymnasien verwendet wird (49 f). Es bleibt eigentlich nur das altsprachliche Gymnasium, das noch wirklich konsequent durch die Idee einer „tiefen Einwurzelung“ seiner Schüler in einen „besonderen Kulturbezirk“ bestimmt ist — in einen Kulturbezirk allerdings, dessen besondere, mit den anderen unvergleichliche Qualität gerade darin liegt, daß er den anderen nicht neben-, sondern vorgelagert ist und das Quellgebiet fast aller geistigen Ströme enthält, die auch die Bezirke der anderen Schultypen speisen. Diese bleiben ihm gegenüber trotz aller Bemühungen um Hervorhebung ihrer „Sonderideale“ doch jeder für sich fragmentarisch, wenn sie nicht unausgesprochen doch „allgemeinbildende“ Kompromisse untereinander eingehen und zusammen zu einer Art von gemeinsamem Realgymnasium mit jeweiligen Schwerpunkten werden. In der Tat ist dies bei *Richert* die Konsequenz: Er denkt bei ihnen sogar an einen „gemeinsamen Unterbau“, wobei nun auch „der gesunde Kern in der Begründung der Reformanstalten“, also der auf eine elastische Einheit zielenden Reformgymnasien, zu seinem Recht kommt (38). Das heißt aber nichts Geringeres, als daß selbst in *Richerts* Reform, die sich so entschlossen auf die eine Seite der Alternative schlug, bei der Mehrzahl der Schultypen die Argumente der anderen Seite nicht nur unaustilgbar blieben, sondern faktisch und quantitativ selbst unter einem ihnen völlig entgegengerichteten Programm ihr Gewicht zu behaupten vermochten. Im Bilde gesagt: Während das Pendel sich seinem bisher extremsten Ausschlag näherte, waren in ihm schon die Gegenkräfte enthalten, die es unweigerlich zurückschwingen lassen mußten.

4.

Die weitere Entwicklung hat gezeigt, wie sehr die „Sonderideale“, wenn sie losgelassen, selbst wieder zu wuchern beginnen und das höhere Schulwesen in seinem Kern wie in seinen Konturen nicht weniger bedrohen als das Trugbild einer vermeintlich vollendbaren „abgeschlossenen Allgemeinbildung“, dem sie als Heilmittel entgegengestellt wurden. Implizit hat die Entwicklung damit aber auch gezeigt, wie wenig sich der Wille zu einer einheitlichen Grundbildung damit abtun läßt, daß man ihn mit jenem Trugbilde gleichsetzt und voreilig des „Utraquismus“ oder der „qualitativen Überbürdung“ zeiht. Qualitative Überbürdungen können gerade auch die Sonderideale im Schulwesen erzeugen.

Wenn wir die Vereinheitlichungstendenzen der nationalsozialistischen Zeit, die andere Zwecke verfolgten, beiseitelassen, so können wir feststellen, daß diejenigen Kräfte, die seit 1945 in der Bundesrepublik eine bewußte und auf das Gesamtinteresse gerichtete Schulpolitik verfochten, von Anfang an in einem manchmal schier aussichtslos scheinenden Dauerkampf nach zwei Seiten standen: Sie sahen sich nicht nur einem neuen „didaktischen Materialismus“ und „Enzyklopädismus“ konfrontiert, dessen Nachholeifer nach dem Zusammenbruch psychologisch verständlich war, sondern gerade auch einer Fülle von sich verselbständigenden und unkontrolliert wuchernden „Sonderidealen“. Neben den vier oder fünf *Richertschen* Typen haben sich längst weitere Schultypen etabliert; aus höheren Handelsschulen wurden Wirtschaftsoberschulen und Wirtschaftsgymnasien; Fachschulen suchten durch Anreicherung mit „allgemeinbildenden Fächern“ den Rang von Gymnasien und den Zugang zu den Universitäten zu erreichen; Gymnasien nahmen spezialwissenschaftliche Charaktere an. Die Befürchtungen, die *Richerts* Denkschrift noch mit dem Hinweis auf die einende Kraft der Idee „Deutscher Bildung“ glaubte beschwichtigen zu können, haben sich inzwischen als nur zu berechtigt erwiesen. Gerade an „Bildungseinheit“ fehlt es empfindlich, und sie ist mit ideologischen Beschwörungen auch nicht mehr herzustellen. Die Gleichberechtigung immer neuer Sondertypen und Bildungswege, die von *Richert* nicht gewollt doch in der Konsequenz seines Planes lag, hat gerade zur Verwischung aller Konturen in der höheren Bildung geführt. Wenn heute ein Hochschullehrer sich in einem Seminar dreißig oder vierzig oder auch siebzig Studenten gegenüber sieht, so weiß er nicht mehr mit Sicherheit, ob auch nur je zwei oder drei von ihnen mit annähernd gleicher Vorbildung zum Hochschulstudium gelangt sind¹¹). Von den Be-

11 cf. *meinen* Bericht über die „Tutzingen Gespräche“ zwischen Vertretern der west-deutschen Kultusminister- und Rektorenkonferenz: Probleme der Hochschulreife, Heidelberg 1962, bes. 11, 22f, 24f, 28f, 120ff und passim.

mühungen um eine neue Definition des *gemeinsamen* End- und Zielpunktes der höheren Schulbildung aller Typen, von einer Besinnung auf Begriff und Inhalt der „Hochschulreife“ aus sind daher in den letzten anderthalb Jahrzehnten pädagogische und politische Kräfte am Werk, die das Pendel wieder zur anderen Seite, zur stärkeren Betonung einer Einheit der Grundbildung ausschlagen lassen wollen.

Initiator und führender Kopf dieser neuen Besinnung ist *Wilhelm Flitner*. Seit seinen Aufsätzen zur Theorie der höheren Schule, die er im Jahre 1939 in der Zeitschrift „Die Erziehung“ veröffentlicht hat¹²⁾, ist die Frage nach den notwendigen gemeinsamen Merkmalen der gymnasialen Grundbildung für ihn nicht zur Ruhe gekommen. So lassen seine beiden Aufsätze „Vom Schulhumanismus heute“ und „Der Humanismus im mathematisch-naturwissenschaftlichen Gymnasium“¹³⁾ den alten Streit zwischen „Humanismus“ und „Realismus“ angesichts der wirklichen Aufgaben heutiger Gymnasialbildung als antiquiert, ideologisch übertrieben und für die brennenden Gegenwartsfragen unserer Schulbildung beinahe gegenstandslos erscheinen: Die altsprachlichen Gymnasien sind längst „realistischer“, die modernen längst „humanistischer“ geworden (oder müssen es noch werden!) als in den Tagen, da sie sich noch um ihre gegenseitige Anerkennung und ihren Rang stritten. Die wirkliche Alternative besteht auch nicht zwischen „Kulturbezirken“, etwa Wissenschaftsrichtungen wie den „Geistes- und Naturwissenschaften“, deren Streit der Fakultäten man fälschlich in die Schulstuben vorverlegt; auch nicht zwischen vermeintlich angeborenen Begabungsrichtungen, mit denen *Kerschensteiner* die Trennung der Schultypen theoretisch rechtfertigen wollte; sondern zwischen einer Bildung „für die Welt“ und einer Propädeutik für wissenschaftliche Studien, zwischen dem allen Schulen aufgegebenen Ziel der allgemeinen „Lebensreife“ und dem spezifischen Gymnasialziel der „Hochschulreife“. In Wirklichkeit aber „haben wir in Deutschland nicht diese beiden Formen Höherer Schule — eine weltmännisch-praktische und eine wissenschaftlich-gelehrt-literarische —, sondern eine vermischte Form, die den Zugang zur Hochschule auf eine schwere, mittlere und leichte Weise ermöglicht und entsprechend ihre voll, halb und kaum vorbereiteten Schüler ins Studium entläßt“¹⁴⁾.

12 *Wilhelm Flitner*: Grundlegende Geistesschulung, in: Die Erziehung, XIV, 7ff und: Vom Bau des Lehrplanes der grundlegenden Geistesschulung, ib., 169ff.

13 in *Wilhelm Flitner*: Grund- und Zeitfragen der Erziehung und Bildung, Stuttgart 1954, 48ff und 102ff (dort auch Wiederabdruck des erstgenannten Aufsatzes von 1939 unter dem Titel: Grundlegende Geistesbildung, 75ff).

14 *W. Flitner*: Grund- und Zeitfragen, 1. c., 108.

Von der Einsicht in diese Fehlentwicklung, die sich für die Hochschulen allmählich zum öffentlichen Ärgernis auswächst, führt ein gerader Weg zu den Gegenvorschlägen, die *Wilhelm Flitner* in seinen beiden Gymnasialstudien¹⁵⁾ und im Schulausschuß der Westdeutschen Rektorenkonferenz in vielen Verhandlungen gemacht hat. Der geistige Hintergrund, der zum Verständnis seiner Vorstellungen von der Gymnasialbildung auch dann unentbehrlich ist, wenn man von Schulplänen und politischen Organisationsentwürfen nicht erwarten kann, daß sie ihn annähernd erschöpfen oder für verbindlich erklären, der aber von denen, die die Gymnasialbildungspläne auszulegen haben, mit studiert werden sollte, wurde von *Flitner* in denselben Jahren zunächst programmatisch umrissen in seiner Hamburger Universitätsrede von 1952 über „Die Einheit der europäischen Kultur und Bildung“¹⁶⁾ und dann breit und behutsam ausgelegt in seinem Buch über „Europäische Gesittung“¹⁷⁾.

Flitners These lautet sinngemäß: Es gibt noch einen gemeinsamen Kernbestand geistiger Grundentscheidungen und gegenseitigen menschlichen wie sachlichen Verstehens, der uns aus gemeinsamer Geschichte und Gesittung nicht nur in Deutschland, sondern mindestens in Europa und der europäisierten Welt (aber wahrscheinlich auch noch weit darüber hinaus) trotz aller Zerspaltungen und Gegensätze unseres geistigen Lebens miteinander verbindet. Es gibt darin auch noch einen gemeinsamen geistigen Nenner für jenes durch Schulung und methodische Disziplin zu steigernde Können und Verstehen, das in den Studien der Hochschulen, in der wissenschaftlichen Forschung, aber auch in den Künsten und Literaturen, in der Wirtschaft, in der politischen Besinnung und im Glaubensleben quer durch alle Parteilungen der Standorte und Weltanschauungen hindurch vorausgesetzt werden muß. Man werfe die Flinte nicht voreilig ins Korn. Noch erscheint es aussichtsreich und lohnend, die Verständigungsbasis zu erhalten und auszuweiten. Im Grunde besteht ihr gemeinsamer Kern in der Erfassung und dem Verständnis von nur wenigen, einfachen, aber fundamentalen Einsichten und Erfahrungen, die — einmal vollzogen — den Rückfall in jene vielen Primitivismen und Barbarismen, die uns heute bedrohen, verhindern können. Gerade in der Jugendbildung der höheren Schulen aller Typen kommt es darauf an, daß die Einführung in diese wenigen zentralen Einsichten und Erfahrungen an den Gegenständen des Schulunterrichts und in der Begeg-

15 *W. Flitner*: Hochschulreife und Gymnasium, Heidelberg (1959) ²1960 — *Derselbe*: Die gymnasiale Oberstufe, Heidelberg 1961.

16 Abdruck in: Die Sammlung, VIII, 1952, 281ff und in *W. Flitner*: Grund- und Zeitfragen, 1. c., 7ff.

17 *W. Flitner*: Europäische Gesittung. Ursprung und Aufbau abendländischer Lebensformen, Zürich und Stuttgart 1961.

nung der Lehrer und Schüler exemplarisch gelingt. Es wäre das Minimum, aber — wenn es glückt — zugleich auch das Optimum, das eine gute Schule durch all ihre „Fächer“ und „Stoffe“ hindurch zu erreichen vermag.

Auf die Versuche, dieses Minimum, dessen Erschließung in keinem Schultyp versäumt werden dürfte, in Formulierungen und Abmachungen sprachlich zu fassen und zu erläutern, wie dies in den „Tutzingen Gesprächen“ zwischen Hochschulen und Kultusverwaltungen von *Flitner* selbst angeregt und versucht worden ist¹⁸), kann hier nur hingewiesen werden. Die Problematik jedes solchen in praktikablen Formeln abgekürzten Verständigungsversuches, man nenne ihn „Minimalkanon“, „Maturitätskatalog“, Plan der „Initiationen“ oder wie immer sonst, und die Gefahren seiner Fehldeutung dürfen nicht verkannt werden. Da es sich um einen „minimalen Zyklus“ handelt, sind falsche Interpretationen nach „unten“ wie nach „oben“ nicht schon automatisch ausgeschlossen. Beide Gefahren — die der Verdünnung des „Minimums“ zum bloß orientierten Schlagworte-Wissen, wie die der Materialisierung des Zyklus zu einer neuen stofflich erdrückenden Enzyklopädie — sind nur zu vermeiden, wenn die Ausführenden sich das Gemeinte in seinem Prinzip wie in seiner erschließenden Fülle durch Vergegenwärtigung der Hintergründe deutlich machen. Jeder der in einem solchen Katalog oder Kanon benannten und beschriebenen einzelnen Punkte so gut wie ihr Zyklus insgesamt können nur bestenfalls Hinweise sein auf etwas, das man schon kennen muß, um es zu verstehen; sie sind Appell und Impuls, niemals Versicherung. Dies ist das Wagnis jeder Reform, die ein differenzierteres Bewußtsein voraussetzt.

5.

Das Pendel der pädagogischen Argumente ist mit dieser Idee einer „zyklischen“ Bildung unversehens nach einer Seite geschlagen, die den Positionen von *Paulsen*, *Kerschensteiner* und *Richert* geradeswegs entgegengesetzt ist. Man hat sich dies in den Diskussionen der höheren Schule kaum noch bewußt gemacht. Zwar gibt es dort nach wie vor und vielleicht stärker denn je einen Trend zu „Sonderidealen“, die sich auf den „Bildungswert“ einzelner Fächer oder Fachgruppen berufen. Auch in Fachverbänden und Berufsgruppen regt sich immer wieder einmal der Wunsch zur Gleichsetzung einer spezialisierten Fachqualifikation mit der Maturität, mindestens aber, wenn ein eigenes neues Fachabitur nicht zu erreichen ist, zur Eröffnung eines eigenen fachspezifischen Nebenzugangs zum Hochschulstudium. Diese Ten-

¹⁸ Näheres in *meinem* Bericht: Probleme der Hochschulreife, Heidelberg 1962, 33ff, 36f und Anhang 155ff.

denz scheint sogar noch zu wachsen: Die (fälschlich) sogenannte „Fakultätsreife“ wird von manchen Kulturpolitikern als zukunftssträchtiges Prinzip gefeiert, während sie (als ein angesichts der akademischen Rechtsstellung unserer Fakultäten zur Unterscheidung von der Hochschulreife untauglicher Begriff) von den Universitäten selber gerade als unbefriedigend bekämpft wird. Auch gibt es nach wie vor Stimmen, die besonders bei Neugründungen spezieller Gymnasien für eine noch klarere Kontrastierung der Schultypen sprechen: Von den Wirtschaftsgymnasien und den politisch-sozialkundlichen Fächern her, die dem traditionellen Gymnasium einen eigenen, selbständigen Bildungstyp nach ganz neuen Idealen gegenüberstellen wollen, wird diese Argumentation mit Vehemenz weiter vorgetragen. Auch innerhalb des Deutschen Ausschusses und seines Rahmenplans ist, wie wir sahen, die Ambivalenz nicht behoben.

Dennoch schwingt das Pendel deutlich weiter, und man wird den Satz des Rahmenplans — „Es kann nicht mehr jeder Abiturient in dem Sinne ‚allgemein‘ gebildet sein, daß ihm alle wesentlichen Bereiche unserer Kultur durch eine wissenschaftliche Grundbildung erschlossen sind“ (32) — in dem von *Wilhelm Flitner* eröffneten neuen Stadium der Diskussion nur als ein Zurückbleiben auf der *Richertschen* Position deuten können¹⁹). Die neueren Bemühungen um den Konsens über eine gemeinsam verbindliche wissenschaftspropädeutische Grundbildung, die dabei offensichtlich noch gar nicht berücksichtigt sind, versuchen zwar nicht alle Spezialitäten, aber doch durchaus alle „wesentlichen Bereiche“ unserer geistigen Welt in jedem der Schultypen propädeutisch zu erschließen. In ihrer ausgesprochenen Bescheidenheit und Konzentrierung auf die wenigen, zyklisch geordneten „Initiationen“, auf die es ihnen ankommt, wird man sie gerechtermaßen weder der Überbürdung durch zu hoch angesetzte und perfektionistische Allgemeinbildungsideale verdächtigen können, noch der Strapazierung allzu voreilig entschiedener „Bezirks“-Ideologien, die das plastische Jugendalter beengen und einseitig fixieren könnten.

Daß freilich bei der antinomischen Struktur unseres Problems auch in einem so deutlichen Pendelausschlag die Gegenkräfte nicht abwesend bleiben, kann nicht verwundern. Aber gegenüber den Gleichberechtigungskämpfen des 19. Jahrhunderts wie auch gegenüber der Alternative, in der sich *Richert* befand, ist doch die wechselseitige Zuordnung der verbindend-einheitlichen und der typen-unterscheidenden Ziele und Aufgaben der Höheren Schulen deutlicher und zugleich weniger rigoros bestimmbar geworden, als es noch für *Paulsen*, *Richert* und *Kerschensteiner* denkbar war. Von

19 cf. den oben zitierten Satz der *Richert-Denkschrift* (7).

der Einheit der gymnasialen Grundbildung, für *Richert* noch ein Schreckgespenst²⁰⁾, sind wir in unserer gegenwärtigen gymnasialpädagogischen Diskussion trotz aller Gegenkräfte gar nicht mehr so weit entfernt. Und nicht nur in der Diskussion, auch in Praxis und Schulpolitik beginnt sich eine Veränderung der Gewichte zu zeigen:

Selbst in der vielumstrittenen „Saarbrücker Rahmenvereinbarung“ der Kultusminister vom 29. September 1960 zeigt sich ein Bewußtsein von der einheitlichen Grundbildungsaufgabe aller Typen, während die Gegenidee der „produktiven Einseitigkeit“²¹⁾, durch den damaligen baden-württembergischen Kultusminister *Gerhard Storz* am entschlossensten vertreten, sich nur an einigen Stellen auffällig in die primär auf zyklische Konzentration angelegte Planung mischt. Bezeichnenderweise sind es gerade diese Stellen, die in der Öffentlichkeit und bei den Universitäten den heftigsten Anstoß erregten²²⁾.

Daß eine politische Vereinbarung zwischen elf Kultusministern bei der Verschiedenartigkeit der beteiligten und zu berücksichtigenden Kräfte eine Kompromißgestalt hat, ist nicht erstaunlich. Ein Kompromiß setzt aber voraus, daß bereits differierende Auffassungen nicht nur vorhanden, sondern auch klar und politisch gewichtig genug sind, um in einer solchen Vereinbarung mit zum Zuge zu kommen. Man mag also mit der Rahmenvereinbarung getrost unzufrieden sein: Daß die „zyklische“ Vorstellung von Gymnasialbildung gegenüber der „typisierenden“ an Boden gewonnen hat, läßt sich weder an der Rahmenvereinbarung selbst noch im dissonanten Stimmenchor ihrer Kritiker übersehen.

Freilich ging dieser politisch kompromißreichen Abmachung in den vorbereitenden „Tutzingen Gesprächen“ zwischen Hochschulen und Kultusministerien eine von der Rektorenkonferenz vorgetragene weniger vieldeutige, zielklarere, möglicherweise aber heute noch utopische Stellungnahme in der Frage der Schultypen voraus. Man muß sie sich vergegenwärtigen, um zu verstehen, was hier gespielt wird.

6.

Unter der Führung von *Wilhelm Flitner* war der Schulausschuß der Westdeutschen Rektorenkonferenz für eine Verminderung der Zahl der Schultypen, zugleich aber — was kein Widerspruch ist — für eine Ermutigung und

20 *Richerts* Denkschrift, 1. c., 11f.

21 cf. *Felix von Cube*: Allgemeinbildung oder produktive Einseitigkeit, Stuttgart 1960.

22 cf. *Rudolf Lennert*: Die Kritik an der Saarbrücker Rahmenvereinbarung, in: *Z. f. Päd.*, Jg. 8, 1962, 305–318, bes. 307.

Freisetzung vermehrter individueller Schulversuche und Modellschulen eingetreten. Er meinte, in dieser Frage sogar radikaler sein zu dürfen als manches profilierte Reformergremium der letzten Jahre:

Ein gemeinsamer Kern sollte für alle Gymnasien verbindlich sein. Die Aufgliederung des Gymnasiums in Typen sollte vom Interesse der Hochschulreife her gesehen so gering wie möglich gehalten werden. Zwei Grundtypen, ein altsprachlicher, der sich schon um seiner Sprachenkombination und ihrer Anforderungen willen als eigene Form empfiehlt, und ein ausgewogener moderner Typus sollten als generelle Formen genügen. Einer gleichzeitigen Steigerung sowohl lokaler wie individueller Variationsmöglichkeiten dieser beiden Grundtypen in entschiedenen Versuchen und Modellen stünde seitens der Universitäten dann nichts im Wege, wenn bei allen Varianten jener gemeinsam vorauszusetzende zyklische Kern gesichert bleibe. Diejenigen, die einmal studieren und selbständige, vielleicht geistig führende Positionen einnehmen werden, brauchen Anregungen, individuelle Impulse, geistige Lebendigkeit; sie brauchen aber auch eine gemeinsame Sprache. Das heißt: sie brauchen eine gemeinsame Grundbildung, die sie überhaupt erst instand setzt, sich Sonderidealen erfolgreich zu widmen. Eine solche Grundbildung ist in allen höheren Schulen ohne Überforderungen möglich: Zwar längst nicht mehr auf der Höhe jener übersteigerten Vorstellungen Richerts, nach denen Primaner „das deutsche Wesen“ erkennen oder „die Seele fremder Kulturen“ verstehen und zum deutschen Wesen in Bezug setzen sollten; auch nicht auf dem heute nur mehr in engen Kanälen unter Verzicht auf alles andere voranzutreibenden Stand fachlichen Expertentums und wissenschaftlicher Spezialisierung, die ohnehin nicht in Schulstuben vorverlegt werden kann, ohne dilettantisch zu werden; wohl aber doch als Zyklus jener grundlegenden geistigen Erfahrungen und Einführungen, die in Wilhelm Flitners Gymnasialschriften angesprochen sind. So ist keinem künftigen Studenten, er wähle Theologie oder Ingenieurwissenschaften, ein gewisses Sprachniveau zu erlassen, sowohl in der Beherrschung des eigenen muttersprachlichen Ausdrucks und im Verständnis interpretationsbedürftiger literarischer oder sachlicher Texte, als auch was die Distanz zur Muttersprache und die erst durch Fremdsprachen ermöglichte Einsicht in sprachliche Strukturen und ihre Relativität betrifft. Wer diese Distanz nicht hat, kann keine Wissenschaft treiben oder verstehen, er verfällt Worten wie Zauberformeln, — vom Gebrauchswert der Sprachen einmal ganz abgesehen. Es gehören weiter zu diesem Zyklus: der mathematische, der naturwissenschaftliche (in sich mindestens dreifache) sowie der geschichtlich-politische Aspekt mit seinem Facettenreichtum; jeder von ihnen ein unvertauschbarer Bestandteil unserer gemeinsamen geistigen Welt; jeder für sich der Potenz

nach eine unendlich weiter differenzierbare Eigenregion, die die Schule nur paradigmatisch öffnen und zeigen kann, in die sie sich aber nicht verlieren darf. Das Ganze muß ökonomisch bleiben.

Mag spezialisiertes Expertentum noch so weit über diese ersten erschließenden Ansätze hinausgehen, bei denen sich die Schule bescheiden muß — der Zyklus ist als ein ganzer auch vom noch so einseitig spezialisierten Experten zu beherrschen, bevor er sinnvoll beginnen kann, sich zu spezialisieren. Dies gilt jedenfalls dann, wenn die Spezialisierung „akademisches“ Niveau haben, ihrer eigenen Prinzipien und Grenzen bewußt bleiben soll. Ein Theologe, der nie erfahren hat, was ein exaktes Experiment, eine verifizierte oder falsifizierte Hypothese in einer wissenschaftlichen Theorie ist; ein Sozialwirt ohne sprachliches Nuancierungsvermögen; ein Ingenieur mit großartigen technisch-physikalischen aber ohne biologische Einsichten; oder ein Jurist und ein Mediziner ohne jenes mitmenschliche Daseinsverständnis, wie es uns die Literaturen erschließen; dies sind nicht nur skurrile Naturen, die sicherlich auch in ihren Fächern nicht sonderlich produktiv sein werden, sondern in unserer Welt, die auf die Spezialisten so angewiesen ist, unter Umständen eine öffentliche Gefahr! Irgendwo muß es eine Gruppe von Menschen geben, die noch einen Blick für das Ganze haben. Wer sollte dies sein, wenn nicht die „studierten Leute“? Und wann sollten sie diesen Blick gewinnen, wenn nicht schon vor ihrer Spezialisierung in jenen plastischen Jahren ihrer geistigen Entwicklung, die sie bei uns auf der Oberstufe höherer Schulen verbringen?

Nur unter der Voraussetzung dieser „zyklischen“ Grundbildung, die weder mit stofflicher Vollständigkeit noch mit specialistischer Perfektion etwas zu tun hat, weder von „geschlossenen Weltbildern“ träumt, noch uferloses Vielwissen propagiert, läßt sich die Schultypenfrage heute noch sinnvoll erörtern. Die Zersplitterung unseres Schulwesens, das zur Hochschule führt, in nicht mehr übersichtliche, nicht mehr kontrollierte und in ihren Maßstäben koordinierte Teile wird sonst immer unsinnigere und gefährliche Formen annehmen.

7.

Von hier aus sind nun aber auch die Unterschiede genau zu bestimmen, die noch zwischen der von *Flitner* inspirierten Stellungnahme der Rektorenkonferenz, dem Plan des Deutschen Ausschusses und der Vereinbarung der Kultusminister bestehen. Einige dieser Unterschiede mögen sich aus der verschiedenartigen politischen Funktion und Möglichkeit erklären, die eine Stellungnahme, ein Reformplan und eine rechtsgültige Vereinbarung haben.

Andere deuten aber auch auf sachlich differierende Grundauffassungen hin:

Der Vorschlag der Rektorenkonferenz, die Gymnasialformen auf zwei Grundtypen — einen altsprachlichen und einen modernen — zu reduzieren, folgt unmittelbar und durch entgegenstehende Realitäten ungehemmt aus der zyklischen Grundbildungsaufgabe. Lediglich die Sprachenkombination Latein-Griechisch macht, wenn die Schüler bis zum sinnvollen Eindringen in die literarischen Denkmäler vordringen sollen, eine eigene grundständige Variante der höheren Schule notwendig. Alle anderen, sprachlich wie naturwissenschaftlich, politisch oder ökonomisch akzentuierten „modernen“ Gymnasien können — wie schon bei *Richert* — auf gleichen Fundamenten bauen und haben mit dem altsprachlichen Typ die gleiche zentrale Aufgabe vor sich. Aus dieser gemeinsamen Aufgabe folgt freilich nicht, daß sie nun auch jedes charakteristische Profil, jede „klare Ausprägung“ und „Entschiedenheit“ verlieren müßten. Nur sollte man gerade in der Schultypenfrage unterscheiden zwischen Macht und Grenzen staatlicher Reglementierung und jenen geprägten Formen, „die lebend sich entwickeln“.

„Vereinheitlichung“ ist als solche kein pädagogisches Ideal. Es geht in unseren Schulen um Weckung und Pflege geistigen Lebens. Die Bildung geistigen Lebens kann allemal nur ein individueller Vorgang sein, der glückt oder scheitert, den man immer wieder anzuregen versucht; ein persönliches, auf „Dialog“ angewiesenes Ereignis, das sich in jeder Klasse und bei jedem einzelnen Schüler neu und frisch vollziehen muß, und an dem man nicht zu viel herumtypisieren sollte. Geistiges Leben kann, wenn überhaupt, dann nur in persönlichen Lebenskreisen erblühen, in einer jedesmal unverwechselbaren individuellen und lokalen Atmosphäre. Bei aller Planungsnotwendigkeit sollte daher das Typisieren „von oben“, von den höchsten staatlichen Regierungs- und Verwaltungsinstanzen her, nicht zu weit in diese nur persönlich, dialogisch und gemeinschaftlich mit Leben zu erfüllenden Bereiche hinein vorgetrieben werden. Typen sind „Wegweiser“ zum Individuellen hin²³⁾ und können nicht dessen Ersatz sein. Sie sollten den individuellen Spielarten der Bildung, den lebendigen Interessen der Lehrer und Schüler Mut machen, sie zu ihren geistigen Abenteuern ermuntern, statt sie ein für allemal vorentschieden festzumauern. Sie dürfen nur vororientierende und anleitende Rahmen sein. Wenn man für Reduktion der fünf oder sieben Gymnasialtypen oder der sechunddreißig möglichen Abiturformen auf zwei generelle Grundtypen eintritt, dann heißt das gerade nicht, daß die individuelle und örtliche Vielfalt durch dirigistische Vereinheitlichungen geplant

²³ cf. *Gerhard Pfahler*: System der Typenlehren, Leipzig 1943. — Zum Typusbegriff cf. auch die in *meinem* Buch „Die exemplarische Lehre“, Tübingen 1958, 52ff referierte und diskutierte Literatur.

werden solle. Im Gegenteil: Sie soll besser ermöglicht, soll freigesetzt und ermutigt werden, wozu sie gerade eine Orientierungsmöglichkeit an übersichtlichen, jedoch nicht zu engen und detaillierten Zielbestimmungen braucht. Der den Schultypen gemeinsame Kern, der die konstitutiven Momente der Hochschulreife enthält, sollte diese Orientierung hinreichend bieten, über seine Minima hinaus aber jeder einzelnen Anstalt ein von ihr durch persönliche Initiative zu entwickelndes Gepräge zumuten, ohne es ihr auf dem Verwaltungswege schon vorzuschreiben: So könnte ein altsprachliches ebenso gut wie ein modernes Gymnasium zugleich „musisch“ sein, wenn die dafür erforderlichen Talente und Interessen in Kollegium und Schülerschaft durch einen aktiven Initiator am Ort oder durch eine Gruppe hinreichend mobilisiert werden. Ein anderes Gymnasium mag sich einen literarischen oder einen ökonomischen Schwerpunkt setzen, ein drittes sich durch besonders aktive Beziehungen zur Industrie oder zur Kirche auszeichnen, ein viertes sich vielleicht durch seine Rudermannschaft und seine Laboratorien in der Umgebung oder im ganzen Land einen Namen machen. Wenn der zyklische Kern dabei unangetastet bleibt, sollten solche Differenzierungen nach Interessen und pädagogischen Ideen — für ganze Schulkörper wie für einzelne Stufen oder Klassen, auf Dauer wie auf Zeit — jederzeit offen bleiben und kräftig unterstützt werden. Werden dabei Abwege, die sich vorzeitig auf spezielle Berufsfelder, Fachrichtungen und Fakultäten fixieren, vermieden, so hätten die beiden zyklischen Grundtypen ihre generelle Orientierungsfunktion bereits hinreichend erfüllt.

Die beiden Grundtypen dieser im Schulausschuß der Rektorenkonferenz entwickelten Vorstellung dürfen daher nicht mit denen verwechselt werden, die der Deutsche Ausschuß in seinem *Rahmenplan* vorgeschlagen hat: Die neunjährige „Studienschule“ mit ihrem griechischen und ihrem französischen Zweig hat dort einen grundsätzlich anderen Akzent als das siebenjährige „Gymnasium“ in seinen neusprachlichen und mathematisch-naturwissenschaftlichen Formen: Während die „Studienschule“ sich primär an der „abendländischen Tradition“ orientiert, deren Quellen sie erschließt, um vom ersten Jahr an konsequent auf die Hochschulreife zu zielen, bereitet das „Gymnasium“ auf die „moderne Arbeitswelt“ vor und sucht in deren gesellschaftlichen Bedürfnissen ihren Schwerpunkt. Doch ist auch das „Gymnasium“ nicht etwa nur eine praktisch-weltmännische Schule, wie sie als Kontrast zur „Gelehrtenschule“ durchaus ihre Funktion haben könnte²⁴), sondern soll auch eine studienvorbereitende Schule sein, die eine zwar anders betonte, aber gleichberechtigte Hochschulreife anstrebt. Zwar muß die

24 cf. oben Anm. 5 und 14.

Studienschule „an die Bildungsfähigkeit ihrer Schüler höhere Anforderungen stellen als das Gymnasium“, und ihr „hohe(s) Ziel“ ist „nur denen zugänglich . . , die es um seiner selbst willen erstreben“ (47); aber in den Berechtigungen soll doch zwischen beiden Formen „kein Unterschied“ (38) bestehen.

Die Differenz der Vorstellungen ist deutlich: Hier haben wir noch einmal genau das von *Flitner* kritisierte Nebeneinander eines leichteren und eines schwereren Zugangs zum Studium²⁵). Die Folge kann nur sein — ob die Rahmenplaner es beabsichtigt haben oder nicht²⁶) — daß es im höheren Schulwesen zu einer Trennung von Massenanstalten und Eliteschulen kommt, daß also das Abitur des Gymnasiums bald in Gefahr käme, zu einer Hochschulzulassung zweiter Klasse zu werden. Hier ist die Einheit der zyklischen Grundbildung preisgegeben, oder genauer: sie wurde erst gar nicht erstrebt, weil man sie für unerreichbar hielt und *Flitners* Konzept, das schon einmal im Jahre 1957 in das Gutachten einer Unabhängigen Kommission für das Hamburger Schulwesen²⁷) eingegangen war, fälschlich mit dem „humanistischen Bildungsideal“ der vorpositivistischen, etwa der *Schulzeschen* Ära gleichsetzte und für entsprechend antiquiert hielt²⁸). Die Trennung der Schwerpunkte, wie der Rahmenplan sie vornimmt, ist auch dann, wenn sie nur akzentuierend gemeint ist, mit der zyklischen Grundbildungsidee nicht gut vereinbar: Jede auf wissenschaftliche Studien vorbereitende Schule muß ihrer Funktion nach auch eine „Studienschule“ sein. Dabei gehört sowohl die Einführung in die Ursprünge unserer Tradition als auch die Erschlossenheit für die Problemlage der modernen Welt zum Kern dessen, worauf in keiner höheren Schule verzichtet werden kann. Was aber die Abhebung elitärer Steigerungsformen und „höherer Anforderungen“ um ihrer selbst willen angeht, so sollte jede höhere Schule — ob sie nun einen griechischen oder französischen, einen mathematischen oder englischen Schwerpunkt hat — die Chance haben, sich dank der Kräfte ihres Kollegiums und ihrer Schülerschaft zu einer „Eliteschule“ zu steigern. Eliteanstalten können sich ihren Ruf nur individuell bilden; die sollten nicht durch Gesetze verfügt und als feste Typen verordnet werden.

Wiederum anders ist die Frage der Typeneinteilung in der *Saarbrücker Rahmenvereinbarung* beantwortet: Hier halten die Kultusminister an den drei traditionellen Gymnasialtypen fest und äußern sich zu den weiteren

25 cf. oben Anm. 14.

26 Sie haben es nicht beabsichtigt, wie sie in ihrer Gegenkritik glaubhaft versichern.

27 Empfehlungen und Gutachten der Unabhängigen Kommission für das Hamburger Schulwesen, hg. vom Senat der Freien und Hansestadt Hamburg im Selbstverlag 1957.

28 Rahmenplan, 38ff.

Typen, die daneben bestehen oder noch entstehen, überhaupt nicht. Da sie den zyklischen Gedanken aufnehmen, aber gegen Antithesen nicht konsequent durchhalten, entsteht eine Mischform mit inneren Spannungen und Widersprüchen. Einerseits orientiert sich die Vereinbarung unausgesprochen am Zyklus des „Tutzingener Maturitätskatalogs“, den die Hochschulvertreter in den Vorbesprechungen als ihre Minimalforderung unterbreiteten; andererseits macht sie aber nicht nur in der Sprachenkombination (was unvermeidlich ist), sondern auch in den Sacheinführungen so starke Typenunterschiede, daß davon nicht mehr nur die Variablen am Rande, also die Wahlfächer und Arbeitsgemeinschaften betroffen sind, sondern der Kern selber²⁹). So kommt sie in komplementäre Schwierigkeiten: Der naturwissenschaftliche Schwerpunkt wird zwangsläufig durch ein Manko an Fremdsprachen erkaufte, der sprachliche durch ein Manko an naturwissenschaftlicher Grundbildung. Die Proteste der Fachverbände, auch einiger Fakultäten und Hochschulen, und die darauf folgenden ausgleichenden Gespräche mit der Rektorenkonferenz haben hier inzwischen die ärgsten Einseitigkeiten durch Einwirkung auf die Durchführungsbestimmungen der Länder abmildern können. Die Forderungen zyklischer Grundbildung beginnt sich stärker durchzusetzen³⁰). Sprachen und Naturwissenschaften oder Sprachen und Sachwissenschaften überhaupt — wozu in diesem Zusammenhang auch die geschichtliche, politische, sozial- und wirtschaftskundliche, theologische und philosophische Einführung zu zählen ist — lassen sich bei der Differenzierung von Schultypen nicht kompensatorisch gegeneinander aufrechnen. Sprachbildung ist für jeden Studenten unerlässlich, auch und gerade für den künftigen Wirtschaftler, Techniker und Naturwissenschaftler. Und eine naturwissenschaftliche Einführung gehört ebenso wie die geschichtlich-politische, sozialkundliche und philosophisch-theologische zum unentbehrlichen Minimum jedes wachen Menschen, der sich in unserer Welt noch zurechtfinden will. Hier stehen sich in der Schule nicht „Natur- und Geisteswissenschaften“ gegenüber oder „Kulturbezirke“, sondern Bestandteile einer gemeinsamen Grundbildung, die man nicht zu jenen Varietäten rechnen darf, die nach Abschluß der Mittelstufe beim einen Schultyp entbehrlich, beim andern verpflichtend, beim dritten zur Wahl gestellt sein dürften.

29 Ich halte den Erklärungsversuch, den *Rudolf Lennert* (Z. f. Päd., 8. Jg., 1962, 306f) aufgrund meines ihm vorliegenden Bericht-Manuskriptes (meine: Probleme der Hochschulreife, I. c., 140ff) für die Entstehung dieser gravierenden Differenz gegeben hat, für zutreffend.

30 cf. hierzu als gutes Beispiel den „Neuaufbau des höheren Schulwesens in Bayern“, in: Amtsblatt des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus, Nr. 1, 1964 vom 24. 1. 1964 und die Erläuterungen des bayerischen Ministerialdirigenten *Ernst Höhne* in: Anregung, Ztschr. für die höhere Schule, 10. Jg., Heft 2, 1964, 73–79.

Soll die Einheit der Grundbildung gewahrt werden, so kann eine Differenzierung von höheren Schultypen nicht dadurch geschehen, daß man ganze Teile des Zyklus anderen opfert und bei jeder Neugründung von vorne beginnt, in veralteter Sprache die „Bildungswerte“ isolierter geistiger Bezirke zu idealisieren; auch nicht dadurch, daß man neue Spezialitäten, die in der Schultradition noch nicht zum Zuge gekommen sind, verallgemeinernd zu Schlüsseln des Universums erklärt; sondern nur dadurch, daß man den Zyklus der Grundbildung hier und dort bereichert und vertieft, ohne doch seinen Gesamteffekt als die gemeinsame Hauptsache aus dem Blick zu verlieren.

8.

Halten wir inne! Unsere Besinnung blieb fragmentarisch in vieler Hinsicht. Denn einmal haben wir uns nur eine historische Veränderung der Standpunkte und Kräfte vergegenwärtigt, deren aktuelle Konstellation unweigerlich überholt werden wird. Es ist noch nicht ausgemacht, ob die Idee der zyklischen Grundbildung und damit die Einheit des „Kerns“ inmitten der Typenvarianten wirklich durchgehalten werden kann angesichts der vielen kräftigen Gegentendenzen, die sich von einzelnen Fachinteressen und im Konkurrenzkampf des Berechtigungswesens noch immer oder schon wieder regen. Eine historische Betrachtung ist auf diese Weise immer überholbar.

Immerhin konnten wir die historischen Veränderungen der letzten Jahrzehnte dabei als eine große Pendelbewegung zwischen Antinomien, die als solche bleiben werden, zu fassen versuchen. Wie immer der weitere Gang aussehen mag, der ja auch durch das Problembewußtsein mitbestimmt wird, das die wissenschaftlichen Besinnungen zu dieser Frage erst erschlossen haben, — das weitere Suchen nach dem gemeinsamen Nenner in aller Verschiedenheit der Bildungsformen wird bei verantwortlicher Schulplanung ebenso wenig aufhören dürfen, wie die Erinnerung daran wieder verlorengehen darf, daß alle Typisierung nur Hilfe zu geistigem Leben sein kann (und das heißt immer: zu jedesmal frischem, individuellem geistigem Leben!), daß Typen aber erstarren und zu geistigen Hindernissen werden, sobald sie sich zum Selbstzweck erklären.

Es werden immer neue Schüler neuen Lehrern gegenüberstehen in einer immer weiter sich ändernden Welt. Wenn sie in ihren Auseinandersetzungen mit ihren Traditionen und ihrer Moderne nur soviel aus den Diskussionen dieser Zeit zu eigen behalten, daß sie die Spannung weiterhin sehen und offenhalten, aus deren Polarität sich unser individuelles Leben wie unsere Freiheit speist, und den Spielraum der Bildung nicht gewaltsam oder fahr-

lässig nach einer Seite verkürzen, — dann haben unsere heutigen Diskussionen über ihren unmittelbaren, meist ja nur bescheidenen Effekt hinaus Sinn gehabt. Daß sie auf Weiterführung angewiesen bleiben, ist deutlich:

Der „gemeinsame Nenner“ der Grundbildung, nach dem wir suchen, ist kein Fixum, das wir perfekt und für allemal als Versicherungsschein in der Hand halten könnten. *Flitners* Anstrengungen eines Vierteljahrhunderts, die gemeinsame Basis unserer Bildung und Gesittung in einem kanonartigen Zyklus so darzustellen, daß Universitätslehrer, Kultusverwaltungen und Lehrer sich darauf zu einigen versuchen können, sind ein Modell, dessen eigentlicher Sinn darin besteht, einen Prozeß anzuregen. Wenn dieser Prozeß gelingen soll und nicht unverständig abgebrochen wird, muß er Generationen von Pädagogen, Fachleuten und Lehrern beschäftigen und unser aller Lebenswerk überschreiten.

Und schließlich bleibt unsere Reflexion auch zuguterletzt noch aus einem äußeren Grund fragmentarisch: Sie konnte nicht alles behandeln, was in ihren Spannungsbogen thematisch hineingehört hätte. So war die Beschränkung auf die höhere Schule willkürlich. Ausgespart blieb die viel erregendere Frage nach dem „für das ganze Volk verbindlichen Fundament der Bildung und Gesittung“, das der Rahmenplan postuliert; die Frage nach den Spannungen, die sich zwischen diesem Fundament und dem Ineinander der Schularten und Schulstufen in der ganzen Breite unseres modernen Bildungswesens ergeben. Auch dies wäre ein Problemfeld, dessen Bewältigung nicht auf einen Schlag, sondern nur in langen Prozessen zu erhoffen wäre, in wissenschaftlichen und pädagogischen Prozessen, die längst im Gange sind und unter deren Initiatoren wiederum *Wilhelm Flitner* einen bedeutenden Platz hat.